

Recibido: 26-02-12 / Revisado: 20-10-12
Aceptado: 30-11-02 / Publicado: 12-01-13

Prácticas docentes para el aprendizaje inicial de la lengua escrita: de los currículos al aula

Teaching practices for initial learning of the written language: from the curriculum to the classroom

Ángel Gregorio Cano Vela (AngelGregorio.Cano@uclm.es)

Universidad de la Facultad de Educación de Ciudad Real de la Universidad de Castilla-La Mancha)

Marta Cano Rosado (Marta.Cano@alu.uclm.es)

Maestra Graduada en Ed. Infantil y Ed. Primaria

RESUMEN:

El objetivo del presente trabajo es estudiar y caracterizar las diferentes prácticas que los docentes llevan a cabo para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura y que son de tres tipos: situacional, multidimensional e instruccional. Este estudio trata de contrastar esas prácticas docentes con las recomendaciones de los currículos para la alfabetización inicial a partir de un cuestionario de 30 ítems que recoge las preferencias de los docentes en 4 áreas: a) la organización de la clase, b) planificación, c) actividades y contenido, d) evaluación.

PALABRAS CLAVE: lectura y escritura, conocimientos previos, prácticas docentes

ABSTRACT:

The main purpose of this paper is to study and characterize the different kinds of practices that teachers put into practice for the initial teaching of reading and writing: situational, multidimensional and instructional. This study is to compare these pedagogical practices with the official recommendations for the initial teaching of reading and writing using a 30-items questionnaire which collects teachers' preferences in four areas: a) organization of the class, b) planning, c) activities and content, d) evaluation.

KEY WORDS: reading and writing, initial knowledge, pedagogical practiques

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo pretende establecer una caracterización de los tipos de prácticas que se utilizan en la enseñanza de la lectura y la escritura a partir de la información obtenida mediante un cuestionario en una amplia muestra de maestros y maestras. Seguimos la estela del proyecto APILEⁱ que dirigió Liliana Tolchinsky como investigadora principal. A nadie se le oculta que el éxito en la escuela depende en gran medida del éxito de los niños en la alfabetización inicial, objetivo que sigue resistiéndose todavía hoy a pesar de las numerosas aportaciones de la investigación en este ámbito en las últimas décadas. Los currículos del 2º ciclo de Educación Infantil (EI) y Educación Primaria (EP) (nosotros nos centramos en los de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha) contienen recomendaciones oficiales para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura que vamos a contrastar con las prácticas que los maestros encuestados dicen llevar a cabo en sus aulas a partir de los datos obtenidos en el referido cuestionario. Los alumnos españoles tienen serias dificultades en la comprensión de la lectura o en el uso de la información obtenida a través de los textos escritos. Y esto no es imputable a complejidad alguna inherente al sistema ortográfico, como ocurre con otros idiomas. El español tiene una ortografía muy transparente, con una correspondencia muy regular grafema-fonema. Por otra parte, el Informe PISA (2006) puso de manifiesto que España es uno de los países en los que el nivel socioeconómico de los padres tiene un menor impacto en los resultados de los alumnos en la lectura. De ahí la importancia de obtener una descripción de las tareas y dinámicas que los maestros de 3º de EI y 1º de EP utilizan en sus aulas para la enseñanza de la lectura y la escritura. Y este es el objetivo de este artículo.

Todavía quedarían pendientes dos fases más en la investigación para analizar la relación que existe entre los conocimientos previos de los alumnos y las prácticas docentes con el fin de poder determinar las condiciones más apropiadas para que el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura se lleve a cabo con éxito.

2. MARCO CURRICULAR

¿Qué dicen los currículos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha sobre el aprendizaje inicial de la lengua escrita?ⁱ

Por lo que respecta a los objetivos generales, encontramos dos en el Art. 4 que conectan vagamente con el tema que abordamos aquí:

- f. Desarrollar las habilidades comunicativas a través de distintos lenguajes.
- h. Descubrir el placer de la lectura a través de cuentos y relatos.

A propósito de la estructura del currículo (art. 7), dice que “Las Programaciones didácticas [...] fomentarán una primera aproximación a la lectura y a la escritura”. Algo más explícita, en cambio, es la recomendación que encontramos en el apartado referido a la Metodología (v. Anexo III): “Los proyectos globalizados permiten el uso integrado de los distintos lenguajes como herramientas de comunicación”. En cualquier caso, no podemos entender esto como una invitación al uso de métodos globales para la enseñanza de la lectura y la escritura, puesto que se dice taxativamente que “no existe el método único y universal que puede aplicarse con éxito a todos y todas las situaciones sean cuales sean las intenciones educativas, los contenidos de enseñanzas, el alumnado y el propio profesorado” (la cursiva es nuestra). Siguen a esta afirmación algunas propuestas como la necesidad de realizar aprendizajes significativos que permitan al niño y la niña establecer relaciones entre sus experiencias previas y los nuevos aprendizajes. Para facilitar estos aprendizajes es necesario partir de lo global a lo diferenciado y de la vivencia a la representación.

Por lo que respecta a la competencia en comunicación lingüística, el currículo dice que en el caso del niño y la niña de Educación infantil las destrezas de escuchar y hablar son prioritarias en la lengua castellana y exclusivas en la lengua extranjera, pero esto no impide el acercamiento al código escrito y, sobre todo, a la literatura infantil a través de cuentos y relatos. Asimismo, nos dice que el niño y la niña de 5 y 6 años es competente para leer y escribir palabras y frases relevantes relativas a su entorno y vivencias. En el Anexo II encontramos un objetivo para el área de “Los lenguajes: comunicación y representación” que reproducimos:

3. Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute.

Y en los contenidos destacamos dos, uno de lectura y otro de escritura:

Leer: comprensión de viñetas, cuentos, fotografías, pictogramas, imágenes de archivos informáticos, diapositivas, periódicos, señales de tráfico. Diferenciación entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica...

Escribir: escritura de palabras relevantes, asociadas a imágenes, personas y objetos.

Respecto a los aspectos formales de la escritura destaca los asociados a la orientación, la colocación del papel y el manejo del útil y el trazo cada vez más preciso y legible. Finalmente, queremos poner de manifiesto estos dos criterios de evaluación:

3. Mostrar interés por los textos escritos presentes en el aula y en el entorno próximo, iniciándose en su uso, en la comprensión de sus finalidades y en el conocimiento de algunas características del código escrito. Interesarse y participar en las situaciones de la lectura y la escritura que se producen en el aula... Se valorará el interés por explorar los mecanismos básicos

del código escrito así como el conocimiento de las características y convenciones de la lengua escrita, conocimiento que se consolidará en el primer ciclo de la educación primaria”ⁱⁱ.

4. Disfrutar compartiendo la audición y lectura de textos literario.

Educación primariaⁱⁱⁱ

En el Art. 4 encontramos el objetivo general pertinente:

e. Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana, y desarrollar los hábitos y el gusto por la lectura y por la escritura como herramienta de autor.

Y como objetivos del área de Lengua castellana y literatura:

3. Leer de forma expresiva y comprensiva textos diversos, extrayendo información general y específica de acuerdo con una finalidad previa.

4. Escribir de forma adecuada, coherente y correcta diversos tipos de textos, con finalidades variadas, relacionados con los intereses del alumnado y su interacción con el entorno.

Puesto que nos interesa el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, vamos a ver qué contenidos marca el currículo del Primer ciclo al respecto:

Bloque 2. Comunicación escrita: Leer y escribir

Adquisición de las convenciones del código escrito y lectura expresiva de textos:

- Reconocimiento de la relación entre sonido y grafía en el sistema de la lengua.
- Identificación de la palabra como instrumento básico para la segmentación de la lengua.

Comprensión de textos escritos:

- Comprensión de detalles e informaciones concretas en textos de uso cotidiano: invitaciones, felicitaciones, notas y avisos.
- Interés por utilizar textos escritos para aprender, comunicar y regular la convivencia.
- Lectura guiada y autónoma, silenciosa y en voz alta, de textos literarios adecuados a intereses infantiles.
- Composición de textos escritos y uso de las normas ortográficas más sencillas.
- Composición de cuestionarios, listados, utilizados como resumen o esquema, descripciones, explicaciones elementales.
- Recreación y reescritura de textos narrativos y de carácter poético (adivinanzas, refranes...).

Finalmente, destacamos dos criterios de evaluación:

4. Leer en voz alta textos sencillos con corrección.

7. Redactar y reescribir diferentes textos relacionados con la experiencia infantil.

Esto es cuanto encontramos en los currículos de EI y EP de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha sobre la iniciación en la escritura, aparte de las alusiones en el Plan de Lectura referidas al primer ciclo de EP. En el 2º Ciclo de EI nos habla de un “acercamiento al código escrito” que se consolidará en el Primer ciclo de EP. Al reconocer explícitamente que no existe un método único y universal ni para estos ni para otros contenidos de enseñanza deja la puerta abierta para que el maestro utilice las prácticas docentes que estime más oportunas. No obstante, las recomendaciones relativas a aprendizajes significativos, textos funcionales, partir de los conocimientos previos, ir de lo global a lo diferenciado o la iniciación en los usos sociales de la lectura y la escritura apuntan a propuestas constructivistas. Contrasta todo esto con el

objetivo mencionado arriba relativo a los aspectos formales de la escritura asociados a la orientación, la colocación del papel y el manejo del útil y el trazo cada vez más preciso y legible, propios de un modelo instruccional, como veremos más adelante. Podemos añadir a esto el ya citado objetivo para el primer ciclo de EP sobre el “reconocimiento de la relación entre sonido y grafía en el sistema de la lengua”, que puede inducir a interpretarlo como la recomendación para seguir un método fonético en el aprendizaje de la lectura. Concluimos que los currículos oficiales de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha se caracterizan por el eclecticismo en cuanto a orientaciones para la enseñanza inicial de la lengua escrita de suerte que dejan al docente la posibilidad de apostar por unas prácticas de enseñanza de corte instruccional centradas en los resultados de los aprendizajes, o unas prácticas de situación que buscan la escritura espontánea y el aprendizaje ocasional, o bien prácticas multidimensionales que se centran en la instrucción explícita y se apoyan en los resultados y en la escritura autónoma. Este trabajo pretende analizar en cuál de estos tres perfiles de prácticas se sitúan los docentes encuestados.

3. CONTEXTO DE REFERENCIA DEL ESTUDIO

Todavía hoy continúa siendo un tema difícil de abordar el relativo a los factores que inciden en el aprendizaje de la alfabetización. La gran variabilidad de los contextos educativos y la relativa contribución del alumno en dicho aprendizaje ha permitido la aparición de numerosos estudios que hacen hincapié en tal o cual factor (Tolchinsky: 2010): muchos de ellos insisten en la importancia de la alfabetización temprana en la familia, otros destacan la importancia de la colaboración entre la familia, la escuela y la comunidad. Pero lo que nadie discute es que el aula es la base para conseguir los objetivos de la alfabetización de los niños. Y aquí hay dos tendencias opuestas en el modo de afrontar esta instrucción en la escuela. Por un lado nos encontramos con un enfoque centrado en el código que defiende la instrucción directa y sistemática de los fonemas y la correspondencia entre letras y sonidos para pasar después al reconocimiento de palabras y su descodificación. Y por otro tenemos una gran variedad de modelos metodológicos alternativos centrados en el significado y con propuestas de lectura de diferentes géneros, el uso de textos funcionales y la escritura autónoma en las etapas iniciales de la alfabetización. Cada uno de estos enfoques responde a planteamientos teóricos confrontados. El primero es partidario de métodos fónicos, pues considera que aprender a leer es un proceso de abajo hacia arriba con dos etapas: la primera consiste en aprender a descifrar las letras, la otra es la comprensión. Desde esta perspectiva, el acceso al código y el reconocimiento de las palabras debe preceder a la comprensión. Por ello hay que desarrollar habilidades como la conciencia fonológica o la correspondencia letra-sonido como prerrequisito para el reconocimiento de las palabras.

Por el contrario, el enfoque centrado en el significado, de arriba hacia abajo, considera que el proceso de lectura va mucho más allá de la alfabetización e incluye al texto escrito. El objetivo inicial es comprender el sentido del texto. Aprender a leer y escribir no se consigue mediante el desarrollo de habilidades de componentes aisladas, sino mediante usos auténticos y funcionales de los textos ya desde el inicio del aprendizaje. Es a partir de estas actividades significativas como los niños comprenden el funcionamiento del sistema alfabético.

En España han tenido muchos partidarios, y tienen aún, los métodos fónicos o fonéticos, y los silábicos, que también se sitúan en este enfoque, porque la ortografía española es muy transparente y facilita el aprendizaje y automatización de la conversión de grafema a fonema. Sin

embargo, desde hace varias décadas las investigaciones en psicolingüística sobre la adquisición temprana del código escrito han hecho que surja una fuerte oposición entre los partidarios del enfoque tradicional, por llamarlo así, y quienes sostienen la necesidad de la lectura y la escritura a partir de diferentes tipos de textos ya desde el principio para descubrir en ellos el principio alfabético (para una revisión, ver Tolchinsky: 2003). La gran cantidad de cursos de formación con una marcada orientación constructivista a la que han asistido la mayoría de los maestros en los últimos años han contribuido sin duda a extender este enfoque que acabamos de comentar aplicado a la alfabetización y centrado en el significado.

Otros estudios se han centrado en aspectos que están involucrados en el proceso de la alfabetización: la planificación, la evaluación, las dinámicas de clase, la organización y el funcionamiento de la escuela; dimensiones que resultan indispensables para la caracterización de los métodos de enseñanza de la alfabetización y que explicamos en el siguiente apartado.

Este estudio recogemos la opinión de maestros y maestras de 3º de EI y primer curso de EP de diversos colegios de Ciudad Real, capital y provincia, que nos han permitido apreciar las diferencias en los enfoques sobre la alfabetización. Nuestro objetivo es proporcionar una caracterización detallada de las prácticas docentes para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura en Ciudad Real.

La muestra, tanto de maestros y maestras como de alumnos a los que estos imparten docencia aparece descrita en el apartado 3 y representa a colegios públicos y concertados, urbanos, próximos a ciudad y rurales. Su validez estadística está contrastada por el equipo de investigación del ya referido proyecto APILE, que procesó también los resultados del cuestionario (validado por el Departamento de MIDE de la UB). Asimismo, la correspondencia entre ítems y perfiles que permite establecer las tres dimensiones: situacional, multidimensional e instruccional, fue avalada por evaluadores externos. La literatura científica puede consultarse con detalle en el artículo que recoge los resultados de la investigación que nos sirve de pauta para este estudio (Tolchinsky y otras (2010).

4. METODOLOGÍA Y TÉCNICAS EMPLEADAS

Para conseguir el objetivo que acabamos de indicar, caracterizar los tipos de prácticas docentes para la enseñanza de la lectura y la escritura, utilizamos un cuestionario cuyas 30 preguntas permiten diferenciar 4 dimensiones o factores:ⁱⁱⁱ 1. La dinámica del aula: organización de espacios y tiempos, los materiales impresos y textos disponibles, la flexibilidad en los agrupamientos o la aceptación de diferentes niveles de conocimiento en un mismo grupo; 2. El aprovechamiento del aprendizaje ocasional, es decir, la utilización de situaciones inesperadas que surgen en el aula y que permiten incrementar el vocabulario o realizar actividades de lectura y escritura, como puede ser la llegada de una tarjeta de cumpleaños; 3. Las actividades instruccionales para el reconocimiento de letras, la enseñanza sistemática de las relaciones letra/sonido y el análisis de los sonidos de las palabras; 4. La consideración de los resultados o productos del aprendizaje, que pone el acento en la decodificación correcta, en la caligrafía o los errores ortográficos para evaluar la adecuada progresión.^{iv} En el apartado 3.1 desglosamos las preguntas del cuestionario en los perfiles a las que van asociadas.

En total, recogimos 83 cuestionarios, contestados por otros tantos maestros y maestras, correspondientes a 26 colegios públicos y 3 concertados: a) colegios públicos de Ciudad Real

(capital): Don Quijote, Santo Tomás de Villanueva, Pío XII, Miguel de Cervantes, María de

Pacheco, Jorge Manrique, Ferroviario, Dulcinea del Toboso, Ciudad Jardín, Carlos Eraña. Ángel Andrade y José María de la Fuente; b) colegios públicos de Puertollano: Vicente Aleixandre, Severo Ochoa, Ramón y Cajal, Menéndez Pelayo, Juan Ramón Jiménez, Tierno Galván y David Jiménez de Avendaño; c) colegios públicos de Miguelturra: Clara Campoamor, El Pradillo, Benito Pérez Galdós y Santísimo Cristo de la Misericordia; d) colegios públicos de Campo de Criptana: Virgen de la Paz, Virgen de Criptana y Domingo Miras; e) colegios concertados de Ciudad Real (capital): Santo Tomás, San Francisco de Asís y Nuestra Señora del Prado. En total la muestra representa a 1516 alumnos de 3º de EI y 1º de EP de centros públicos y 301 alumnos de los mismos cursos de centros concertados. Vaya desde aquí nuestro agradecimiento a los equipos directivos y a los maestros y maestras de todos estos colegios que contestaron los cuestionarios o los hicieron llegar a los docentes de 3º de EI y 1º de EP. Los cuestionarios se enviaron por correo con una carta de presentación a los directores/as de los centros en marzo de 2010. En la mayoría de los casos habíamos contactado previamente por teléfono con ellos, o bien con otro miembro del equipo directivo para explicarle el objetivo del estudio. Les rogamos que nos los enviaran contestados antes del final del período lectivo para poder procesar los datos durante el verano. Y la inmensa mayoría de los colegios respondieron, salvo unos pocos que no enviaron los cuestionarios y que, naturalmente, no mencionamos.

Por lo que respecta a la muestra, reúne las condiciones de representatividad para Ciudad Real capital y provincia, como ya hemos comentado. No olvidemos que en el mencionado proyecto APILE (v. Tolchinsky, 2010) los resultados obtenidos en una determinada provincia sirvieron para caracterizar una comunidad autónoma precisamente por la amplitud de la muestra, cuyo criterio hemos seguido también en este caso con el generoso asesoramiento de L. Tolchinsky.

El desglose de los participantes y sus características demográficas se representan en la Tabla 1. Podemos observar que el 85,4 % son mujeres y el 14,6 % hombres; el 34,1 % tienen entre 41 y 50 años y el 31,7 % tiene más de 50. Por lo que respecta a su titulación, son maestros mayoritariamente (el 41 % no indica especialidad), frente a un 47 % de especialistas: EI (20), EP (3), CC. Humanas (2), CC Sociales (3), Filología (2), Filología Francesa (1), Filología Inglesa (6), Música (1) y PT/EI (1). El 8,4 % son maestros y licenciados (Geografía (2), Filología (1), Inglés (1), Psicopedagogía (1)) y dos que no especifican la licenciatura). Hay un 3,6 % de licenciados (2 en Pedagogía y 1 en CC. de la Educación). El 86,6 % trabaja en centros públicos, que son la inmensa mayoría en Ciudad Real, en donde no hay centros privados propiamente dichos. Trabajan en ciudad el 68,7 %, frente al 8,4 % en cercanías de ciudad y el 22,9 % en pueblo. Por lo que respecta al nivel educativo, el 49,4 % trabaja en EI y el 50,6 % lo hace en EP. El 31 % tiene entre 26 y 45 años de docencia y el 55,4 % declara haber participado en los últimos 5 años en formación continua relacionada con actividades sobre enseñanza de lectura y escritura. Finalmente, por lo que respecta a la metodología empleada, el 47 % dice utilizar métodos mixtos + eclécticos; el 10 % dice seguir métodos globales y el 12 % eclécticos + constructivistas. Solo el 13 % confiesa seguir métodos fónicos o silábicos (el 7 % y el 6 %, respectivamente).

De todos estos datos, que se pueden consultar más detenidamente en la Tabla 1, podemos sacar el perfil medio de los maestros y maestras de la muestra: mujer, de más de 45 años, maestra (diplomada), que trabaja en un centro público de ciudad, con más de 26 años de docencia y que dice seguir un método mixto + ecléctico en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Características demográficas	n	Porcentaje válido (%)
Sexo del profesorado		14,6
Hombre	12	85,4
Mujer	70	
No contesta	1	
Edad		15,9
Mayores de 30 años	13	18,3
Der 31-40 años	15	34,1
De 41-50	28	31,7
Más de 50 años	26	
No contesta	1	
Formación académica		41
Maestro/a o Prof. EGB	34	47
Maestro/a con especialidad	39	8,4
Maestro y licenciado	7	3,6
Licenciado	3	
Tipo de centro		86,6
Público	71	13,4
Concertado	11	
No contesta	1	
Ámbito		68,7
Ciudad	57	8,4
Cercanías de ciudad	7	22,9
Pueblo	19	
Nivel educativo		49,4
Ed. Infantil	41	50,6
Ed. Primaria	42	

4.1. Procedimiento y dimensiones de diferenciación

Hemos comenzado el apartado anterior relativo a la metodología seguida con la agrupación de las respuestas del cuestionario en torno a 4 dimensiones o factores que permiten diferenciar las prácticas de los docentes en lo que atañe a la enseñanza de la lengua escrita, y que resumimos a continuación:

1. Uso de emergentes
2. Aprendizaje ocasional
3. Instrucción explícita
4. Preocupación por los resultados de aprendizaje

La mayor o menor frecuencia con que se manifiestan estos factores nos permiten hablar de tres grandes tipos de prácticas: *prácticas situacionales*, *prácticas multidimensionales* y *prácticas instruccionales*.

Los perfiles van asociados a las preguntas del cuestionario mencionado en el apartado 4. Así obtenemos un **perfil situacional** cuando hay una mayor frecuencia en las respuestas a las preguntas 1, 2, 3, 4, 5, 10, 11, 12, 16, 17 18, 21, 28 y 30 (P1, P2, etc.)

Años de docencia		
0-3	2	3
4-6	8	12
7-25	36	54
26-45	21	31
No contesta	16	
Formación continua		
En los últimos 5 años	46	55,4
Hace más de 5 años	33	39,8
Nunca	4	4,8
Metodología empleada		Frecuencia
1. Fónico		7
2. Silábico		6
3. Mixtos + eclécticos		47
4. Global		10
5. Ecléctico + constructivista		12
6. No contesta		1
		83

Tabla 2. Dimensiones y perfiles de prácticas.

<i>Dimensiones</i>	Perfiles de prácticas		
	Situacionales	Multidimensionales	Instruccionales
<i>Uso de emergentes</i>	Frecuente	Frecuente	Poco frecuente
<i>Aprendizaje ocasional</i>	Frecuente	Frecuente	Poco frecuente
<i>Instrucción explícita</i>	Poco frecuente	Frecuente	Frecuente
<i>Preocupación por los resultados de aprendizaje</i>	Poco frecuente	Frecuente	Frecuente

Tabla 3. Perfil situacional.

Respuestas	Porcentaje válido (%)						
	n	Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Muy a menudo	Siempre
P1	83	1,2	6	43,4	30,1	8,4	10,8
P2	83	1,2	8,4	36,1	25,3	22,9	6
P3	83	4,8	6	12	8,4	57,8	10,8
P4	83	8,5	18,3	36,6	20,7	9,8	6,1
P5	83	1,2	4,8	21,7	30,1	27,7	14,5
P10	83	1,2	1,2	1,2	50,6	21,7	24,1
P11	82	3,7	6,1	13,4	12,2	13,4	51,2
P12	83		6	10,8	14,5	63,9	4,8
P16	83	2,4	8,4	6	7,2	65,1	10,8
P17	83	4,8	9,6	15,7	3,6	56,6	9,6
P18	83	4,8	2,4	13,3	8,4	60,2	10,8
P21	83	1,2	1,2	6	6	61,4	24,1
P28	83	1,2	25,3	4,8	13,3	16,9	38,6
P30	83	17,3	12,3	21	6,2	18,5	24,7

P1. Las actividades de lectura y escritura las realizo en pequeños grupos.

P2. Trabajo la lectura y la escritura a partir de situaciones que surgen en el aula.

P3. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura me fijo en cómo se las arreglan para entender textos que no conocen.

P4. En el centro donde trabajo ahora, los maestros de las dos etapas (EI y EP) organizamos de forma coordinada la enseñanza de la lectura y la escritura.

P5. Decido qué vocabulario enseño en función de las experiencias que van aportando los niños.

P10. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura me fijo en cómo los niños escriben de forma autónoma textos breves.

P11. En mi aula hay espacios diferenciados en función de las actividades que se realizan (biblioteca, bloques, expresión plástica, etc.)

P12. Utilizo materiales como: anuncios, cartas, periódicos, comics, etc. para las actividades de lectura y escritura.

P16. Antes de pedir a los alumnos que lean, les sugiero que intenten comprender lo que dice el texto a partir de la imagen o de otras pistas.

P17. En mi aula utilizo enciclopedias, atlas y diccionario además de libros de cuentos.

P18. En mi clase los niños redactan escritos de forma autónoma, ya sea individualmente o con otros compañeros.

P21. Aliento a los niños a que escriban las palabras que necesitan aunque no sepan algunas letras.

P28. Proporciono gomas de borrar o cualquier otro elemento para que corrijan lo que escriben.

P30. Aunque tengan errores de ortografía, expongo en el aula los trabajos de los niños tal y como los han escrito.

Preguntas asociadas al **perfil multidimensional**: 15, 25, 26 y 27.

P15. En las actividades de lectura y escritura en pequeños grupos pongo a los niños del mismo nivel en el mismo grupo.

P25. Propongo actividades especiales para aumentar la velocidad durante la lectura en voz alta.

P26. Separo las actividades de lengua oral de las actividades de lengua escrita.

P27. Para enseñar la ortografía enseño las normas ortográficas adecuadas a la edad y luego las practican con unas cuantas palabras.

Tabla 4. Perfil multidimensional.

Respuestas	Porcentaje válido (%)						
	n	Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Muy a menudo	Siempre
P15	83	27,2	33,3	30,9	3,7	3,7	1,2
P25	83	14,6	17,1	14,6	25,6	22	6,1
P26	83	27,7	27,7	22,9	8,4	4,8	8,4
P27	83	47	6	6	14,5	12	14,5

Finalmente, estas son las preguntas cuya alta frecuencia en las respuestas nos dan un **perfil instruccional**: 6, 7, 8, 9, 13, 14, 19, 20, 22, 23, 24 y 29.

P6. Los contenidos de lectura y escritura que desarrollaré durante el curso los tengo decididos al comenzar el curso.

P7. En el horario escolar he programado un horario determinado para actividades de reconocimiento de letras y relación letra-sonido.

P8. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura observo si hacen buena o mala letra.

P9. A la hora de programar los contenidos y actividades a lo largo del curso me guío por los libros de texto.

P13. En el horario escolar destino un tiempo específico para actividades de lectura y escritura.

P14. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura observo si leen con exactitud y ritmo adecuado.

P19. Recorro al conocimiento de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y escribir.

P20. Procuro que los niños no se dispersen hablando de sus experiencias personales en las actividades de lectura.

P22. Corrijo a los niños que adivinan en vez de leer.

P23. Entre las actividades para enseñar a escribir propongo copiar palabras conocidas.

P24. Escojo relatos cuyo vocabulario es conocido por los niños o lo adapto para que lo sea.

P29. Realizo actividades para analizar los sonidos que forman una palabra presentada oralmente.

Tabla 5. Perfil instruccional.

Respuestas	Porcentaje válido (%)						
	n	Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Muy a menudo	Siempre
P6	83		3,6	6	44,6	19,3	26,5
P7	83	32,5	3,6	6	13,3	12	32,5
P8	83	1,2	14,5	12	13,3	21,7	37,3
P9	83	9,8	13,4	20,7	22	32,9	11
P13	83					4,8	95,2
P14	83	2,4	3,6	9,6	12	19,3	53
P19	82	30,1	1,2	9,6	8,4	24,1	26,5
P20	83	6,2	13,6	22,2	21	18,5	18,5
P22	83	7,4	8,6	24,7	16	16	27,2
P23	83	3,7	8,5	20,7	23,2	22	22
P24	83	2,5	3,7	13,3	23,5	30,9	22,2
P29	83	2,4	1,2	15,7	25,3	27,7	27,7

Estas cinco tablas nos muestran los porcentajes correspondientes a las respuestas y su agrupamiento estadístico para determinar los perfiles de prácticas.

5. VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS Y PROSPECTIVA

A la hora de encuadrar a los maestros y maestras de la muestra en alguno de los tres perfiles comentados nos encontramos con que son muy altos los porcentajes propios del perfil instruccional, si bien hay respuestas propias del perfil situacional con porcentajes bastante altos. En cambio, las respuestas a preguntas de corte multidimensional arrojan unos porcentajes muy bajos. Para no aburrir con un minucioso recorrido estadístico, vamos a comentar algunos porcentajes especialmente significativos que justifican las afirmaciones que acabamos de hacer. La mayoría de los maestros encuestados tienen un perfil de prácticas docentes de marcado carácter instruccional, como prueba el hecho de que el 90,4 % tiene decididos los contenidos de lectura y escritura que desarrollará durante el curso ya desde el comienzo de este; el 57,8% ha programado un horario determinado para actividades de reconocimiento de letras y la relación letra-sonido; el 72,3% observa si hacen buena o mala letra; el 69,9% se guía por los libros de

texto; el 72,3% observa si leen con exactitud y ritmo adecuado; el 50,6% recurre al conocimiento

de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y escribir; el 80,7% realiza actividades para analizar los sonidos que forman una palabra presentada oralmente. Pero lo que destaca especialmente es que el 4,8% destina muy a menudo un tiempo específico para actividades de lectura y escritura y el 95,2% lo hace siempre.

A la vista de lo anterior parece que el perfil descrito no deja lugar al aprovechamiento de emergentes. Sin embargo, a juzgar por los resultados, y porque no son excluyentes, destacan, como hemos comentado, altos porcentajes en respuestas del perfil situacional: el 54,2% trabaja la lectura y la escritura a partir de situaciones que surgen en el aula; el 68,6% se fija en cómo se las arreglan los niños para entender los textos que no conocen; el 68,7% utiliza anuncios, cartas, comics, etc. para las actividades de lectura y escritura; el 75,9% sugiere a los alumnos que intenten comprender lo que dice el texto antes de leerlo a partir de la imagen o de otras pistas; el 71% confiesa que en su aula sus alumnos redactan escritos de forma autónoma; el 85,5% alienta a los niños a que escriban las palabras que necesitan aunque no sepan algunas letras. Pero lo más destacable es que el 96,4% dice que para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura se fija en cómo los niños escriben de forma autónoma textos breves. Esta respuesta, con ese porcentaje (a menudo: 50,6%, muy a menudo: 21,7%, y siempre: 24,1%) no era esperable, en principio, en un colectivo con un marcado perfil instruccional, como hemos visto. Entendemos que la explicación hay que encontrarla en la gran cantidad de cursos de formación con enfoque constructivista impartidos a los maestros de la muestra, y a los demás, que ha hecho que vayan incorporando el aprovechamiento de emergentes para las actividades de lectura y escritura y otras prácticas situacionales hasta llegar a este eclecticismo metodológico.

Finalmente queremos comentar que las respuestas a las preguntas 15, 25, 26 y 27, encaminadas a detectar un perfil multidimensional, arrojan unos porcentajes muy bajos, como puede comprobarse en la tabla 4. Sin embargo, si consideramos que las prácticas multidimensionales resultan de combinar los otros dos perfiles descritos, podemos concluir que gran parte de los maestros y maestras que han contestado el cuestionario llevan a cabo prácticas docentes de carácter multidimensional en la enseñanza inicial de la lectura y la escritura. El eclecticismo de los currículos de EI y EP en este punto propicia, a nuestro entender, un eclecticismo en las prácticas docentes que ha ido evolucionando en las últimas décadas desde un perfil marcadamente instruccional a la incorporación de tareas y dinámicas situacionales debido a la ya referida formación continua de los docentes, como podemos comprobar en la tabla 1. Queremos destacar igualmente que no influye en la tipología de las tareas y dinámicas utilizadas en las aulas ni la edad de los docentes, ni el tipo de centro (público o concertado), ni el ámbito (ciudad, cercanías de ciudad o pueblo), ni los años de docencia. En cambio, predominan las prácticas instruccionales en Educación infantil, frente a la Educación primaria, en donde encontramos perfiles mixtos.

Todas estas afirmaciones se desprenden de análisis de las respuestas de los cuestionarios, por lo que no hay margen para interpretaciones subjetivas o más o menos intuitivas.

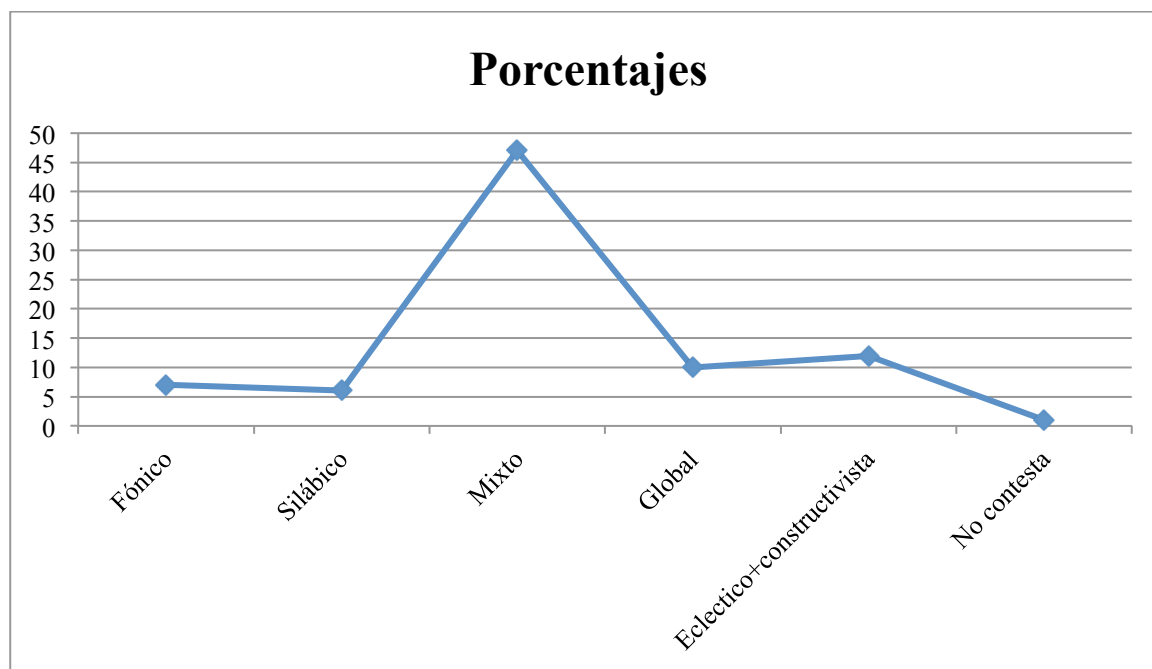
Observamos cómo la mayoría dice seguir métodos mixtos (47%). También son significativos los porcentajes de quienes dicen seguir métodos globales (10%) y ecléctico + constructivista (12%), metodología un tanto singular esta última y susceptible de comprobación en una segunda fase de la investigación destinada a hacer un seguimiento longitudinal de los procesos de aprendizaje. Sorprenden asimismo los bajos porcentajes de los métodos fónicos (7%) y silábicos (6%) cuando en preguntas concretas sobre la insistencia en el reconocimiento de las unidades mínimas para construir a partir de ellas unidades con significado encontramos una

gran mayoría de maestros y maestras que parecen apostar por esta metodología de abajo hacia arriba (bottom up). Pero en esta investigación no pretendemos en modo alguno calificar de forma positiva o negativa ni extraer conclusiones apriorísticas. Solo pretendemos establecer las

diferentes maneras en que se enfoca la enseñanza de la lectura y la escritura en las aulas estudiadas.

Veamos ahora la tabla sobre la metodología.

Tabla 6. Metodología empleada.



Como comentábamos en la Introducción necesitamos una segunda fase en la investigación para hacer un seguimiento de un grupo reducido de niños de 3º de EI en el que el criterio de selección sea su diferente nivel de conocimiento inicial para ver cómo inciden en ellos los distintos tipos de prácticas en su aprendizaje de la lectura y la escritura. Y en una tercera fase debemos continuar con el seguimiento de los niños seleccionados en EI para observar los procesos de aprendizaje en lectura y escritura durante el primer curso de EP. Dicha observación acabará con una evaluación al final de este curso. Confiamos en poder llevar a cabo estas dos fases que nos quedan en nuestro proyecto de investigación para analizar la relación que existe entre los conocimientos previos de los alumnos y las prácticas docentes con el fin de poder determinar las condiciones más apropiadas para que el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura se lleve a cabo con éxito.

Referencias bibliográficas

- ALBA, C., TOLCHINSKY, L. y BUISÁN, C. (2008): “Un instrument per identificar les pràctiques docents per ensenyar a llegir i escriure”, en *La Recerca*, publicación electrónica del ICE de la Universitat de Barcelona.
- ALONSO-CORTÉS, M.A. y LLAMAZARES, M.T. (2009): “Formas de interacción derivadas de la preocupación por los resultados del aprendizaje de la lectura y la escritura”, en *Lenguaje y textos*, 29, pp.153-164.
- CAMPS, A. y RIBAS, T. (2000): *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid, CIDE, MEC.
- LLAMAZARES, M.T. y ALONSO-CORTÉS, M.A. (2009): “Aprendizaje inicial de la lengua escrita: tipología de tareas y dinámicas utilizadas en aulas con prácticas instruccionales”, en *Lenguaje y textos*, 30, pp. 179-193.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- TOLCHINSKY, L. (2003): *The cradle of culture and what children know about writing and numbers before being taught*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- TOLCHINSKY, L., BIGAS, M. y BARRAGÁN, C. (2010): “Pedagogical practices in the teaching of early literacy in Spain: voices from the classroom and from the official curricula”. En: *Research Papers in Education*, 22 de junio de 2010, pp. 1-22. London: Routledge.

Notas

- i Los resultados pueden consultarse en Tolchinsky, L. y otras, (2010). Queremos dejar constancia de nuestro agradecimiento a Liliana Tolchinsky no solo por habernos facilitado el cuestionario, sino también por su asesoramiento y el procesamiento de los datos por parte de su equipo. Y queremos excusarla de los posibles errores que pueda contener este artículo en cuya redacción no ha tenido nada que ver.
- ii Decreto 67/2007, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el currículo de segundo ciclo de Educación infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- iii La negrita es nuestra.
- iv Decreto 68/2007, de 29 de junio, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- v Este cuestionario fue diseñado por el equipo de investigación APILE, ya mencionado, y aparece descrito en (Alba, C. y otras, 2008).
- vi En Alonso-Cortés y Llamazares Prieto, 2009, y Llamazares Prieto y Alonso-Cortés, 2009 podemos ver los resultados del proyecto APILE (SEJ2006-05292) en sus dos primeras fases, respectivamente, en León

